

## **Voluntariado no Ensino Superior:**

### **Oportunidades para a mudança no desenvolvimento psicológico**

Filipa Heitor <sup>1,3</sup> & Clara Sofia Veiga <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Gabinete do Estudante – Instituto Politécnico do Porto (filipaheitor@sc.ipp.pt)

<sup>2</sup> Faculdade de Economia – Universidade do Porto

<sup>3</sup> Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

#### **1. Introdução**

O percurso dos estudantes no Ensino Superior é um lugar de aprendizagem e formação académica de qualidade e excelência que deve ser acompanhado por uma formação pessoal, social e cívica (Almeida & Santos, 2002). Este mesmo lugar, é intenso em crescimento pessoal e rico na diversidade de experiências, que conduz a possíveis mudanças nas esferas de vida do estudante (de natureza pessoal, social e contextual); e envolve tarefas académicas, vocacionais, sociais e emocionais particularmente desafiadoras (Chickering & Reisser, 1993; Dias, 2006). Estes novos contextos de vida podem ser percecionados como significativos e estimulantes, e assim facilitar o desenvolvimento e integração; e em oposição, experiências negativas podem constituir fatores de desorganização e desajustamento (Dias, 2006).

Esta preocupação tem acentuado a importância de proporcionar experiências favoráveis ao desenvolvimento em níveis mais complexos, integrados e flexíveis (Menezes, 1998), que os tornam competentes cidadãos ativos e participativos em sociedade. A Educação Psicológica Deliberada intervém nas competências e estruturas do sistema pessoal e inscreve-se numa estratégia de exploração reconstrutiva (Menezes, 1998; Sprinthall, 1991) – uma sólida estratégia de intervenção psicoeducacional que tem vindo a dar provas da sua eficácia ao nível da promoção da complexidade de estruturas cognitivas e da capacitação para a ação (Menezes, 1998, 1999). Assim, e reconhecendo nos estudantes um papel ativo e reflexivo, apresenta como condições: participar em experiências que impliquem ação em contexto real e

de interação, que coloquem em desequilíbrio as estruturas cognitivas atuais; oferecer oportunidades de reflexão guiada e sistemática num ambiente seguro, de apoio emocional e de desafio; favorecer contextos que validem e suportem o pluralismo e o diálogo de perspectivas; oferecer espaços de integração e construção de um significado pessoal e; assegurar a continuidade temporal que facilite a mudança e o desenvolvimento psicológico (Ferreira, 2006; Menezes, 1998). Diversos estudos têm demonstrado que é no seio destas experiências de ação e compreensão que os estudantes vão (co-)construindo os seus interesses e melhorando o conhecimento de si e da realidade envolvente (Baxter-Magolda, 1999; Campos & Coimbra, 1991; Haste, 2004). Segundo Menezes (2003) a participação é uma ferramenta poderosa de aprendizagem, se intencionalmente construída e sistematizadamente apoiada, “porque requer uma intersubjetividade que envolve o encorajamento ativo da reflexão e expressão dos participantes, porque reclama a criação de um ambiente que valoriza a expressão de dissensões e encoraja o pluralismo, porque atende a diversidades de formas de contexto de participação e à experiência de grupos diversos, porque afirma o direito das pessoas e das comunidades a tomarem decisões e exercerem poder sobre as suas vidas – e porque considera que tudo isto é condição para a reconstrução e o aprofundamento da democracia” (Menezes, s.d., p.21).

O voluntariado enquanto forma de envolvimento social e cívico assente na ajuda aos outros - a um grupo, organização, causa ou comunidade (Musick & Wilson, 2008): a) numa perspectiva individual, parece constituir oportunidades para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e ocupacionais e fortalecer o sentido de pertença e de comunidade; e b) do ponto de vista societal, pode registar vantagens - essencialmente a curto-prazo, como o aumento da cultura cívica, do capital social, do clima de discussão e pluralismo (Menezes, s.d.). Porém, e conscientes de que nem todas estas ações são positivas (e podem reforçar estereótipos, preconceitos ou o conformismo), importa apoiar cada vez mais,

experiências que assegurem qualidade desenvolvimental (Ferreira, 2006). Particularmente no contexto de Ensino Superior, a investigação sobre o voluntariado é limitada e recente, assim como as práticas de intervenção. Na sua maioria, decorrem de programas organizados pelo corpo estudantil que, ainda que de forma pouco consistente, começa a distinguir a “ação social” do “envolvimento e participação” e considera variadas oportunidades de otimização da sua atividade académica e de sair da “bolha do estudante” (*student bubble*) que tantas vezes os descreve (Brewis, Russel & Holdsworth, 2010).

## **2. Método**

Numa abordagem qualitativa, que valoriza a compreensão holística e em profundidade da experiência e a perspetiva autêntica, singular e reflexiva do sujeito, este estudo definiu como objetivo central a compreensão dos significados e da complexidade das experiências subjetivas dos estudantes voluntários no programa de voluntariado em análise e o modo como esta participação em contexto articulada com espaços de exploração, partilha e integração pode promover a mudança no desenvolvimento psicológico.

### **2.1. Implementação do programa e plano de investigação**

O programa de voluntariado do Gabinete do Estudante do Instituto Politécnico do Porto foi desenvolvido tendo como base os pressupostos da Educação Psicológica Deliberada e compreendeu a articulação de dois momentos em equilíbrio: 1) experiências significativas que compreendessem, em contexto real, um papel de ajuda em interação com os outros, em regime regular e continuado; 2) ações de partilha e integração cognitiva e afetivo-social das experiências de voluntariado, orientadas por um facilitador, num total de 8 horas - distribuídas por 4 sessões ao longo de 4 meses de participação. Para a implementação das ações descritas no ponto 2), foram constituídos grupos de 8 a 12 participantes, por forma a facilitar a integração do desafio e conflito cognitivo (Sprinthall, 1981) com ganhos sustentáveis e

ampliados (Thoma & Rest, 1986). Estas ações evoluíram de acordo com o seguinte processo: acolhimento e construção do grupo (criação de um clima de confiança e fortalecimento do grupo, essenciais à exploração segura e aprofundada de si e do outro (Kurtz, 1997); exploração pessoal (incentivo à exploração, análise e reflexão da performance/recursos individuais, partindo de situações experienciadas no contexto de participação); exploração do outro (encontro com diferentes perspetivas e posições, e participação com os outros na criação de novas e alargadas possibilidades de pensamento, ação e compreensão em contexto (Ferreira, 2006); (re)construção integradora de significado pessoal e de ações, suportadas em objetivos desenvolvimentais relevantes.

No que refere à recolha de dados, procedeu-se no início do programa ao preenchimento do protocolo de consentimento informado e da ficha de identificação e à entrega de diários de bordo (recolhidas as cópias à data de cada ação de partilha e integração).

## **2.2. Participantes**

Neste estudo participaram 38 estudantes voluntários do Instituto Politécnico do Porto, que cumpriram simultaneamente dois critérios de inclusão referentes à sua participação no programa de voluntariado: 1) ação em contexto, de forma regular e continuada, com início no momento do estudo e com registo de um número mínimo 24 horas de atividade; 2) participação num mínimo de 6 horas em ações de partilha e integração. Os 38 participantes, 27 do sexo feminino (71,1%) e 11 do sexo masculino (28,9%), tinham idades compreendidas entre os 19 e os 28 anos à data de início do estudo, com uma média etária aproximada de 21 anos. No que refere às áreas de estudos, os participantes completaram a seguinte distribuição: Engenharia e Tecnologia (15,8%); Contabilidade (5,3%); Administração e Gestão (10,5%); Educação (31,6%), Saúde (34,2%); e Música e Artes do espetáculo (2,6%). Maioritariamente, os participantes frequentavam o 2º ano (34,2%) e o 3º ano (44,7%) da formação académica.

Como indicador de variabilidade, o estudo assumiu as motivações iniciais dos estudantes voluntários (Quadro 1) sendo que, com uma média aproximada de duas motivações por participante, maioritariamente reconheceram ser motivados por fatores extrínsecos tais como a possibilidade de interação social (33,3%) e por motivações altruístas e ideológicas (30,8%).

Quadro 1 – *Caracterização da amostra de acordo com as motivações para o voluntariado*

		Ocorrências (%)
Conhecer outras realidades Crescimento pessoal Novos desafios e experiências Aprender coisas novas	Desenvolvimento pessoal	14 (17,9%)
Conviver e pertencer a um grupo de trabalho Conhecer novas pessoas / fazer amigos Influência de familiares, colegas e amigos	Interação Social	26 (33,3%)
Pôr em prática conhecimentos e competências técnicas Alargar a rede de contactos profissionais Fazer currículo	Construção de Carreira	7 (9,0%)
Ajudar os outros Interesse pela causa ou projeto Fazer a diferença com o meu contributo	Motivação altruísta e ideológica	24 (30,8%)
Sentir-me útil Lidar melhor com os meus problemas	Proteção do eu	7 (9,0%)

## 2.3. Instrumentos

### *Ficha de identificação do estudante voluntário*

Uma ficha de identificação construída com o objetivo de recolher as características sociodemográficas, académicas e de participação associativa/política dos participantes e as suas motivações para o voluntariado.

### *Diários de bordo*

Um diário de bordo em formato aberto que se caracterizou pela flexibilidade e procura do detalhe e a singularidade, partindo do tópico: *Relativamente às experiências de voluntariado vividas no decorrer desta semana[...]aquela que senti como mais positiva, aquela em que senti mais dificuldade e/ou aquela em que senti que aprendi mais*, para aceder

às vivências dos participantes. Entendeu-se que este documento pessoal com sentido de movimento e continuidade temporal (Gergen & Gergen, 1986), poderia servir de contexto à reflexão crítica sobre a ação e delinear um percurso equilibrado de aprendizagem experiencial e intelectual (Sprinthall, 1981). Os diários de bordo acompanharam todo o percurso no programa e foi recomendada a escrita semanal no momento que melhor considerassem, na condição de o processo de escrita de uma determinada ocorrência não ser interrompido. Foi ainda solicitada a descrição das atividades e o número de horas de participação correspondente a cada registo.

## **2.4. Procedimento de análise de dados**

Os dados decorrentes dos diários de bordo foram submetidos a *grounded analysis*, que envolve procedimentos flexíveis e sistemáticos de organização e compreensão do material narrativo emergente e experiencial. Iniciou-se com a codificação aberta através da categorização descritiva e conceptual, seguida da codificação axial, pela reorganização hierárquica das categorias. Como sugere a metodologia de *grounded theory*, ao longo das análises procedeu-se à fundamentação, revisão e validação reflexiva.

## **3. Resultados**

A problemática central deste estudo foi organizada em dois domínios – processo e resultado, considerados relevantes a partir do conteúdo dos diários de bordo: 1) *experiências significativas de voluntariado*, 2) *mudanças sentidas e percepção de empowerment*. Considerando a dimensão dos dados e as limitações impostas de elaboração escrita, faz-se referência aos significados dos dois domínios, assumindo o prejuízo da não inclusão dos fragmentos narrativos dos diários de bordo, que permitiriam clarificar os resultados obtidos.

### *Domínio 1: experiências significativas de voluntariado*

Este domínio relaciona-se com as vivências descritas como significativas decorrentes da participação dinâmica no programa de voluntariado e compreende três categorias centrais.

#### *Categoria central 1: desafios sentidos no contexto de participação*

A caracterização da experiência considerando os desafios sentidos, envolve as dificuldades e exigências da participação, a nível: 1) *peçoal e emocional* - desafios à capacidade de ponderação reflexiva das experiências sustentada pela: 1.1) *valorização e aceitação peçoal* (n=22) – a) *compreensão positiva de si*; b) *aceitação de características peçoais*; c) *aceitação de limites*; d) *aceitação de situações de desconforto*; e) *reconhecimento de potencialidades*; 1.2) *perceção de controlo e autorregulação* (n=38) que se relaciona com: a) *pensar, organizar e negociar ações*; b) *considerar e experimentar alternativas cuidadosamente*; c) *contemplar e ativar recursos*; d) *planificar e gerir o tempo*; e) *expectativa de eficácia e de resultados*; f) *lidar com emoções negativas e com a incerteza e persistir nos momentos de frustração e desmotivação*; g) *necessidade de reconhecimento por parte dos outros, de estímulo e feedback*; 2) *do desenvolvimento de relações* satisfatórias com os outros, que quando se revela firme permite: 2.1) *desenvolver relações de igualdade e interdependentes* (n=21): a) *identificação com a problemática do outro*; e b) *autorrevelação*; 2.2) *a regulação emocional* (n=18): a) *identificação com os sentimentos e necessidades do outro*; e b) *medo de falhar e o impacto no outro*; 2.3) *a compreensão e aceitação das diferenças* (n=29); e 2.4) *a confiança, partilha e cooperação* (n=31); 3) *da organização e funcionamento do projeto*, que surge pela referência a desafios relacionados com: 3.1) *a compreensão e aceitação de práticas e normas* (n=11); e com 3.2) *a gestão dos limites da intervenção* (n=27).

### *Categoria central 2: estratégias desenvolvidas*

Esta categoria central refere as estratégias desenvolvidas para agir e lidar com as dificuldades e desafios sentidos no decorrer da participação e é organizada pelas categorias conceptuais: 1) *envolvimento ativo e exploratório* relacionado com situações específicas (n=38): 1.1) *estabelecer objetivos limitados e concretos* passíveis de serem controlados e autorreforçados; 1.2) *analisar a situação e procurar informação relevante*; 1.3) *encontrar um padrão de significado* e a relação entre o comportamento e o sucesso; 1.4) *expressar ideias e necessidades*; 1.5) *analisar a posição do outro* e; 1.6) *refletir sobre pontos de vista alternativos (experiência de inovação)*; 2) *estratégias de reparo de emoções desagradáveis e gestão emocional* mais eficaz como resposta a um acontecimento precipitante e momentos críticos (n=19); 3) *procura de suporte e de apoio emocional* (n=22).

### *Categoria central 3: fontes de suporte e de validação*

Esta categoria central devolve as ligações positivas de suporte e apoio emocional que se relacionaram com a adaptação e melhoria da ação: 3.1) *o grupo de voluntários que integra o programa de voluntariado* (n=36): a) *pelo entendimento e apoio emocional*; e b) *partilha de experiências e influência positiva*; 3.2) *outros emocionalmente significativos* (n=9); 3.3) *técnicos envolvidos diretamente na implementação do projeto* (n=11), no que refere: a) *a recursos práticos para a ação/monitorização*; e b) *ao movimento de feedback*; 3.4) *exploração do eu* (n=18), que envolve: a) *a reflexão sobre valores e competências*; e b) *a reflexão sobre a experiência* e o impacto em si mesmo.



## *Domínio 2: mudanças sentidas e percepção de empowerment*

Este domínio abrange um conjunto de consciências construídas através da experiência de voluntariado e o impacto das mudanças percebidas, que esboça pontos de proximidade com modelo de *empowerment* psicológico proposto por Zimmerman (1995).

### *Categoria central 1: pessoal e emocional*

As categorias conceptuais emergentes relacionam-se especificamente com: 1.1) a *aceitação e estima* (n=29), que compreende a capacidade de desenvolver e manter uma atitude positiva e de experienciar emoções agradáveis em relação a si; 1.2) o *crescimento pessoal* (n=14); 1.3) *emoções positivas e bem-estar* (n=38); 1.4) a *percepção de domínio e competência* (n=34); e 1.5) o *esforço, empenho e determinação* (n=17), enquanto fenómeno motivacional relacionado com as expectativas e a autoeficácia.

### *Categoria central 2: interacional*

Esta componente combina: 2.1) a *comunicação de maior compromisso* (n=29), que envolve: a) a *sinceridade efetiva*; b) a *escuta ativa*; e c) a *expressão pessoal e partilha*; 2.2) o *reconhecimento do valor dos outros e das suas necessidades* (n=38); 2.3) *inspirar confiança* nos outros (n=17); 2.4) *aceder a recursos ajustados às situações* (n=33); 2.5) a *atenção a novas informações do meio envolvente* (n=11); e 2.6) a *percepção de mudança por parte de outros emocionalmente significativos* (n=9).

### *Categoria central 3: comportamental*

Esta categoria central descreve-se pelo envolvimento com a realidade, pela participação organizacional ou esforços solidários para influenciar o ambiente sociopolítico e por estratégias de *coping* (Menezes, 2007; Ornelas, 2008; Zimmerman, 1995), na forma de 3.1) *adequar e coordenar as ações* (n=25); 3.2) *focar a atenção e guiar as decisões* (n=12); 3.3) *prevenir e superar dificuldades* (n=28); 3.4) *motivar e incentivar a participação* (n=22);

3.5) *assumir a tomada de decisão* (n=25); e 3.6) *assumir novas responsabilidades* (n=13), que globalmente conduz o sujeito a disponibilizar-se e acreditar/partilhar os objetivos do projeto.

#### **4. Discussão**

Consideram-se agora os resultados e contributos mais revelantes, e o reconhecimento de limitações, na procura de um sentido integrador e coerente que possa conduzir a novos esforços de intervenção. Assim, parece que a participação no Programa de Voluntariado em estudo pode potenciar a experiência de processos de *empowerment* e construir uma rede de oportunidades para a mudança no desenvolvimento psicológico, a nível: intrapessoal (conhecimento e validação de si, perceção de controlo e competência para influenciar um determinado contexto); interacional (na compreensão do modo como funciona o sistema em que o sujeito está envolvido e dos recursos necessários para atingir os objetivos pretendidos; pela validação dos outros e fortalecimento da rede de apoio) e; comportamental (pelo envolvimento em comportamentos de exercício de controlo e poder nos contextos em que se movimenta, assegurando flexibilidade cognitiva e comportamental). Parece também ser inequívoca a relação com algumas condições descritas na literatura que asseguram a qualidade desenvolvimental: oportunidades de ação em contexto real, que reconhecem conhecimentos e propósitos; trocas interacionais com os outros e com a diversidade (que conduz a modos de pensamento mais complexos e críticos); oportunidades de reflexão crítica e integração positiva das experiências, em lugares de desafio crescente e de suporte. Circunscrevendo a opção de investigação que deu primazia ao voluntariado enquanto processo numa abordagem qualitativa, é relevante o especial cuidado de analisar os dados na lente de algumas limitações (não generalização); também, por constituir um programa de natureza experimental enquanto modalidade de intervenção no Ensino Superior. Sugere-se que futuras investigações considerem a articulação com metodologias qualitativas

complementares e quantitativas e, a possibilidade de alargamento do estudo (em termos de continuidade temporal de implementação do programa; impacto a longo-prazo e; pela colaboração com outras instituições).

As Instituições de Ensino Superior devem fazer esforços no sentido de validarem os estudantes como aprendentes, situando as aprendizagens no âmbito das suas experiências e em processos de construção conjunta, estruturando programas psicoeducacionais onde as competências possam ser desenvolvidas e ensaiadas. Estas experiências criativas e transformadoras, num processo de autoria podem reforçar a identidade pessoal e profissional dos estudantes e resolver de forma mais adaptativa e saudável os desafios colocados neste período de transição. Porque são estes estudantes, que sentindo bases seguras para o desenvolvimento psicológico, apoiam na identificação e compreensão dos problemas organizacionais e de gestão e; numa interação recíproca e dinâmica, facilitam a emergência de uma cultura de colaboração, de responsabilidade e mudança social.

---

Este estudo foi realizado no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Política e da Cidadania da primeira autora, sob a orientação da segunda autora.

## Referências

- Almeida, L.S. & Santos, L. (2002). Vivências e rendimento académicos: A integração dos alunos na universidade. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R.M., Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 127-136). Guimarães: Universidade do Minho.
- Baxter-Magolda, M. (1999). *Creating contexts for learning: Constructive-developmental pedagogy*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Brewis, G., Russell, J., & Holdsworth, C. (2010). *Bursting the bubble: Students, volunteering and the community*. Bristol: National Coordinating Centre for Public Engagement.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Dias, G. F. (2006). *Apoio psicológico a jovens do Ensino Superior: Métodos, técnicas e experiências*. Lisboa: Edições ASA, 1ª Edição.
- Ferreira, P. (2006). *Concepções de Cidadania e Experiências de Participação na Sociedade Civil: Uma perspectiva do desenvolvimento psicológico*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1986). Narrative form and construction of psychological science. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3-21). New York: Praeger Special Studies.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25 (3), 413-440.
- Kurtz, L. F. (1997). *Self-help and support groups: a handbook for practitioners*. California: Sage publications.
- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Edições ASA.
- Menezes, I (2003). Participation experiences and civic education projects. *European Educational Research Journal*, 2, 430-445.
- Menezes, I. (s.d). *Da (inter)acção como alma da política: para uma crítica da retórica “participatória” nos discursos sobre os jovens*. Documento não publicado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Musick, M. A. & Wilson, J. (2008). *Volunteers: A Social Profile*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Sprinthall, N. A. (1981). A New Model for Research in the Service of Guidance and Counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, April, 487-493.
- Sprinthall, N. A. (1991). Role-taking programs for high-school student: new methods to promote psychological development. In B. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: ICPFD & Louvainla-Neuve: Academia.
- Thoma, S. & Rest, J. R. (1986). Educational programs and interventions. In J. R. Rest (Ed.), *Moral development: Advances in research and theory* (pp.59-88). New York: Praeger.
- Veiga, C. S. (2008). *O impacto do envolvimento dos estudantes universitários em actividades extra-curriculares no Empowerment e no Desenvolvimento Cognitivo-Vocacional*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Zimmerman, M.A. (1995). Psychological *Empowerment*: Issues and Illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 581-600.